

Enseñar y aprender historia europea en el aula virtual. ¿Una quimera?

JAVIER CHIMONDEGUY

SILVINA MONDRAGÓN

Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

La pandemia del COVID-19 ha cambiado de forma sorpresiva el funcionamiento de diversas esferas del ámbito social, político, cultural y económico. Para el caso específico de las Universidades, ha obligado a mantener la continuidad del año académico a pesar de la suspensión de las clases presenciales. Lo que ha implicado la implementación de plataformas virtuales y capacitación de profesores y alumnos.¹

Sumado a esto, se experimentó una ausencia de producción académica sobre el tema particular que hubiera permitido brindar herramientas para afrontar la situación. Al igual que con la elaboración de la vacuna, la problemática requiere una respuesta inmediata, ya que el mundo académico no está preparado para trasladar toda la educación presencial a la virtualidad.

Como ha señalado Marina Patricia de Luca:

¹ Sara Beatriz GUARDIA, “Educación y pandemia. El reto de una formación humanística y ética”, en *Educación y Pandemia. Una visión desde la Universidad*, Cátedra Unesco Patrimonio Cultural y Turismo Sostenible. Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2020.



“Hay consenso en que la educación siempre asume una mirada prospectiva, es decir, que no solo atiende el presente, sino que introduce una dimensión de futuro no determinado de forma absoluta; sin embargo, ese futuro para el cual nos preparábamos se convirtió en nuestro presente de forma inédita y, abruptamente, los espacios de formación docente se situaron en entornos virtuales, en ocasiones, entramando vida laboral y vida cotidiana”².

El Banco Interamericano de Desarrollo reunió especialistas para analizar la educación virtual en la pandemia, publicado en julio de 2020, dando cuenta de las principales problemáticas que presentaba la educación y las mejores formas de dar respuesta.³ Destacó la necesidad de desarrollar la continuidad sobre la base de “condiciones y recursos educativos existentes” y “coordinar esfuerzos entre los distintos niveles de gestión”.

La pandemia actual nos interpela de diversas maneras, especialmente en nuestro rol docente. Como ha señalado Octavio Henao Álvarez recientemente:

“En cada época, las tecnologías de comunicación e intercambio de información disponibles han jugado un papel determinante en las formas de conocer, investigar, enseñar, y aprender. Actualmente el portentoso desarrollo

² Marina Patricia DE LUCA, “Las Aulas Virtuales en la Formación Docente como Estrategia de Continuidad Pedagógica en Tiempos de Pandemia. Usos y Paradojas”, en *Análisis Carolina. Serie: Formación Virtual*, Fundación Carolina, Madrid, 2020, p. 1.

³ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, “La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, 2020.



de estas tecnologías no sólo está transformando los modelos y estrategias educativas, sino que está cambiando la manera como trabajamos, nos divertimos, e interactuamos socialmente”⁴.

Nos proponemos en este breve ensayo analizar la experiencia docente de las cursadas desde las aulas a la virtualidad en las asignaturas de Historia Medieval y de Historia Moderna de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Tandil. Reflexionaremos en torno a las estrategias institucionales y las estrategias de la cátedra, los avances y retrocesos, y los cambios en las metodologías de enseñanza a lo largo del ciclo lectivo. Analizaremos la situación previa al contexto de pandemia, el transcurso de la misma y evaluaremos los resultados.

La cátedra⁵ está a cargo de dos asignaturas de Historia europea: Medieval y Moderna. En las primeras semanas de marzo nos dedicábamos con el equipo docente a planificar lo que sería un año de trabajo, poco atentos a los medios de comunicación que hacían referencia a la ferocidad del COVID-19 desde hacía varios meses. Fue por eso que, una semana antes de comenzar, la gestión de la Universidad nos comunicó que el comienzo de las clases sería de forma virtual.

⁴ Octavio HENAO ÁLVAREZ, *La enseñanza virtual en la educación superior*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES, Bogotá, 2002, p. 9.

⁵ La cátedra está conformada por Silvina Andrea Mondragón a cargo de la asignatura y Javier Chimondeguy como ayudante diplomado.



En paralelo, la situación epidemiológica de la ciudad fue siempre favorable a diferencia especialmente del AMBA, pero también de otros centros urbanos cercanos. Desde marzo hasta agosto hubo solamente cuatro casos (la situación se desbordó a mediados de agosto al igual que en la mayoría de los centros urbanos de la región), pero la virtualidad nunca fue puesta en duda.

La principal problemática que se presentó fue la conectividad de los alumnos. Muchas de las actividades que posibilita llevar a cabo la educación virtual pueden desarrollarse con mayor efectividad si están acompañadas de disponibilidad horaria de los alumnos frente al ordenador y de una buena conectividad.

En muchos barrios de la ciudad la conectividad es una problemática generalizada por falta de inversión de las empresas que brindan el servicio. Además de la conectividad es necesario el uso de dispositivos que cuenten con micrófono, cámara, aplicaciones que puedan procesar textos y espacio en la memoria. Muchas veces ante la falta de una computadora o tablet, los alumnos optan por trabajar desde sus celulares, que son a la vez de uso personal y medios de ocio.

La UNESCO creó una Comisión encargada de analizar el futuro de la educación en contexto de la post-pandemia. Entre otros puntos nodales, el documento elaborado por la misma reconoció que: “La educación es un baluarte contra las desigualdades”, Y la necesidad de: “Ampliar la noción del derecho a la educación para abordar la importancia de la



conectividad y el acceso al conocimiento y la información; valorar la profesión docente y la colaboración docente”,

Vale decir, que reconoce como una problemática global, digna de una solución de características similares la falta de conectividad y de acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para lograr llevar adelante el proceso de aprendizaje. La propia UNESCO planteaba al inicio de la pandemia cómo la misma resaltaba y ponía de manifiesto las desigualdades, lo que volvía indispensable valorar el rol docente y la necesidad de conectividad y el acceso al conocimiento y la información.

El informe destacaba que: “La pandemia tiene el poder de socavar varias décadas de avances. Los gobiernos nacionales, las organizaciones internacionales y todos los socios de educación y desarrollo deben reconocer la necesidad de fortalecer los servicios sociales y de salud pública, pero al mismo tiempo movilizarse en torno a la protección de la educación pública y su financiación”⁶.

En línea con lo planteado por UNESCO en dicho informe, el sistema universitario propuso diversos programas y proyectos para tratar de solventar esta problemática, ofreciendo desde datos móviles a los alumnos, pasando por programas para la donación de dispositivos que no estuvieran en uso en la comunidad local, para poder ser entregados a los alumnos en calidad de préstamos.

⁶ UNESCO, *Education in a post-COVID world. Nine ideas for publication International Commission on the Futures of Education*, 2020, pp. 5-6.



Asimismo, tempranamente las autoridades tomaron conciencia de la necesidad de capacitar a los docentes en el manejo de las herramientas que permitieran trabajar en la virtualidad y en estrategias didácticas para llevar a cabo este proceso.

Como todas las Universidades regionales, la UNICEN alberga estudiantes de diversos puntos de la provincia de Buenos Aires, e incluso de algunas provincias vecinas. Lo que llevó a muchos alumnos a volver a sus hogares para atravesar el aislamiento allí. De manera tal que los problemas de conectividad en algunas de estas localidades fueron mayores.

La cátedra había participado en ciclos lectivos anteriores brindando seminarios en el Ciclo de la Licenciatura a Distancia en Historia brindada por la Facultad de Ciencias Humanas. Esta experiencia previa brindó herramientas para el trabajo desde la virtualidad, para la planificación y evaluación y especialmente, para que la nueva forma de enseñar no resultara algo extraño que pudiera provocar inseguridad y desconcierto.

A partir de esta experiencia previa entendíamos que era necesaria la planificación y la adecuación de los contenidos al contexto de la virtualidad ya que no podemos sobreestimar la tecnología. Esta es una mediación, un instrumento que requiere una propuesta pedagógica sólida y fundamentos didácticos claros y firmes. Sin embargo, encontramos una gran diferencia entre aquellas experiencias de virtualidad con grupos humanos que habían elegido para su formación hacer una carrera virtual, que con los alumnos de la facultad que, al igual que los



docentes, habían tomado conciencia días antes de empezar las cursadas, que todo el ciclo los encontraría cursando de manera virtual. Sumado a esto, en los seminarios se trabaja un tema puntual a diferencia de una materia que aborda un milenio.

Marina Patricia de Luca hace referencia a una forma de aprendizaje denominada “aprendizaje flexible, híbrido, *blended learning* o semi-presencial”⁷, es decir modos presenciales con distintos grados de interacción, cuyas aulas virtuales se configuran como recurso complementario, ampliado y expandido de la clase presencial.

Esta forma de enseñanza complementaria o *blended*, estaba disponible antes de la pandemia como un canal institucional, pero era poco utilizada por los docentes. En el dictado de los seminarios virtuales de la licenciatura a distancia la modalidad se acercaba más, ya que había algunos encuentros con los alumnos al inicio y cierre de la cursada, por lo que esta no era totalmente virtual.

La segunda gran problemática era el manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los alumnos. Como ha señalado Marina Patricia de Luca:

“Son las personas, no las tecnologías, quienes deciden sobre los sentidos atribuidos a estos espacios de formación y sobre las formas de circulación de los saberes. Cuando se inicia la enseñanza en entornos tecnológicos esta se reconfigura con una estrategia institucional bien

⁷ Marina Patricia DE LUCA, op. cit, p. 4.



comunicada para reducir el malestar causado por las brechas preexistentes ampliadas por la tecnología”⁸.

Es decir, los sentidos sobre el espacio de formación mediado por la tecnología eran contruidos con una mirada de desconfianza e inseguridad. En primer lugar, en los estudiantes de ciencias humanas no existe en la mayoría de los casos afinidad con las nuevas tecnologías, además de que el viejo paradigma del humanista ligado a los libros y no a un ordenador, juegan un rol central en este sentido.

Fue por ello que al inicio de las actividades se eligió una metodología que combinaba la participación en clases teóricas, mediadas por la tecnología, con clases prácticas de elaboración de contenidos en la plataforma de la Universidad (aula Moodle). En las primeras, la docente a cargo de la asignatura planteaba los lineamientos centrales de la materia, buscando desarrollar el intercambio con los alumnos. En las clases prácticas se propuso una metodología en la que los alumnos pudieran elaborar diferentes formas de síntesis de los textos de la asignatura. Acompañados por videos breves se sintetizaron los lineamientos centrales de cada texto y su contexto historiográfico.

En un primer momento, todos los alumnos debían elaborar su síntesis de los textos respondiendo algunas preguntas de una guía de lectura. Sin embargo, esta metodología, sumada a la alta carga de lecturas y actividades de todas las materias cursadas hizo que los alumnos no pudieran cumplir los plazos.

⁸ Marina Patricia DE LUCA, op. cit, p. 3.



Diversos autores han planteado que en los entornos de enseñanza y aprendizaje paulatinamente cambia el rol del docente, desde un lugar de fuente de conocimiento⁹ que controla y dirige todo el proceso de la enseñanza, hacia un rol de facilitador, guía, consejero, tutor, que hace responsable al alumno de su aprendizaje, y le ofrece las opciones que debe tomar. En la virtualidad existe la posibilidad de potenciar este rol docente.

Gracias a esta visión centrada en el profesor como facilitador y colaborador, las producciones escritas (monografías) de los alumnos fueron de mayor calidad que en años anteriores debido a que la brecha entre la enseñanza en el aula y el trabajo individual desde la casa en soledad no fue tan amplia. Es decir, la forma de trabajo fue preparando mejor a los estudiantes a enfrentarse al material y a partir del mismo elaborar sus trabajos finales reflexionando en torno a un tema central de la asignatura.

A partir del balance del primer cuatrimestre, la cátedra decidió llevar a cabo algunas modificaciones en la propuesta pedagógica y en la metodología de enseñanza. En primer lugar, los cambios estuvieron asociados al rol docente, ya que:

“Cuando el docente dispone de un recurso como Internet, puede abandonar el papel de dispensador de información,

⁹ Mercè GISBERT CERVERA, Julio CABERO ALMENARA y María del Carmen LLORENTE CEJUDO, “El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación”, en Julio CABERO ALMENARA (coord.), *Tecnología Educativa*, McGraw-Hill, Madrid, 2007.



y convertirse en un interlocutor calificado de sus alumnos, en un compañero que sugiere búsquedas y exploraciones de diversos dominios del conocimiento, en un ejemplo de relación más vital y heurística con sus objetos de saber”¹⁰.

En ese sentido, las clases teóricas se desdoblaron en dos: en un lugar de un teórico de cuatro horas, se privilegiaron dos clases semanales de dos horas de duración que permitiera un mayor intercambio, consultas y debates.

Las clases prácticas se centraron en la elaboración, por parte de los alumnos, de una síntesis de diversos textos de la materia en cualquier soporte digital. A partir de la elaboración de estos resúmenes debían subirlos a la plataforma virtual, alentando la interacción entre la clase y el trabajo asincrónico. Los encargados de cada texto tenían la posibilidad de acceder a una clase de consulta para trabajar la elaboración del material.

De esta manera, la metodología buscaba profundizar lo que Gimena del Río Riande ha denominado la “dinámica colaborativa y abierta de las Humanidades Digitales”¹¹. Entendiendo que el trabajo virtual de estudios de Ciencias Humanas puede ser comprendido dentro del campo de estudios de esta novedosa disciplina.

La evaluación de la cursada se construyó a partir de la elaboración por parte de los alumnos de una monografía sobre

¹⁰ Octavio HENAO ÁLVAREZ, op. cit, p. 10.

¹¹ Gimena DEL RÍO RIANDE, “Humanidades digitales bajo la lupa: Investigación abierta y evaluación científica”, *Revista Exlibris Número*, 7 (2018), pp. 136-149.



un tema seleccionado por ellos mismos, y la valoración de su desempeño en las clases prácticas tomando en cuenta sus producciones y su participación.

Los exámenes finales de alumnos que cursaron la materia en la virtualidad demostraron que los contenidos habían sido aprehendidos con éxito, ya que los alumnos que rindieron demostraron gran solvencia para comprender las líneas teóricas fundamentales de la asignatura, con lo que esto se constituyó además en la mayor prueba posible, ya que otras formas de evaluación constante se hacían difíciles a través de la virtualidad.

Esta preocupación estaba vinculada particularmente a la extensión cronológica de las asignaturas, junto a su complejidad temática que aborda cuestiones teóricas y empíricas complejas, como el Feudalismo Tardío, el surgimiento del capitalismo, la mundialización, la modernidad y el paradigma jurisdiccional. Sin embargo, la evaluación final de la adaptación de los alumnos a la nueva forma de enseñanza fue positiva.

Asimismo, hubo una gran diferencia entre el grupo que ya había cursado la asignatura con la cátedra de manera presencial y el grupo que ingresó en la primera materia de la cátedra en el período de aislamiento y distanciamiento social. Este último grupo tuvo una mejor adaptación a la virtualidad. Esto puede deberse a una multiplicidad de factores. Entre los más relevantes pueden distinguirse: la adaptación de la metodología de enseñanza en el segundo cuatrimestre y la mejor adaptación



a la virtualidad y especialmente a las herramientas tecnológicas para desenvolverse en el aula virtual.

La participación y el trabajo en clase también mejoraron en el segundo cuatrimestre, ya que la virtualidad no producía extrañeza, tanto para los docentes como para los alumnos. Al finalizar la cursada la cátedra propuso a los propios alumnos que reflexionaran sobre la experiencia de aprender en el contexto de aislamiento social y pandemia. Se descubrió, de esta manera, sensaciones e impresiones acerca de su formación a través de las herramientas de la virtualidad.

Esta encuesta demostró, tal como sostiene el informe publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo, que tanto alumnos como docentes por igual, necesitan del acompañamiento y ayuda de políticas públicas y de colegas, ya que la experiencia de la virtualidad produce extrañeza. Los alumnos expresaron que la principal diferencia con la *normalidad* de años anteriores era la dificultad del trabajo en equipo. Es decir, la imposibilidad de acompañarse unos a otros, realizar trabajos colaborativos, “juntarse a estudiar”, compartir horas de estudio o de lectura en la biblioteca.

Como hemos señalado, las actividades propuestas buscaban que los alumnos pudieran desarrollar herramientas y habilidades para trabajar colaborativamente mediados por la tecnología de la información y la comunicación; sin embargo, esto no fue suficiente, ya que el planteo de los alumnos hacía referencia a cercanía de la corporalidad y al sentido afectivo y emocional que ello conlleva.



Asimismo, esta misma dimensión fue señalada por algunos estudiantes para el período de exámenes finales. Ya que colectivamente los estudiantes se brindan apoyo, aliento, empatía, lo que genera un espacio de identificación y camaradería. Con todo, algunos estudiantes señalaron que esto podía ser también una ventaja, especialmente en la evaluación de finales de forma oral a través de la video llamada. En síntesis, los estudiantes entendían que una serie de presiones, nerviosismo, incomodidad se vieron minimizados a la hora de rendir examen a través de una pantalla.

Resaltaron la dificultad en la continuidad pedagógica, entendiéndola como “la necesidad de que los actores del sistema educativo, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas”¹², vale decir, la ausencia de un plan claro desde el inicio de las actividades que pudiera servirles de guía para no estar constantemente condicionados por los cambios de estrategia y la incertidumbre. Hicieron también hincapié en la falta de apoyo y de acompañamiento institucional, así como entre pares, que hubiera permitido, desde su perspectiva, atravesar el ciclo con menores niveles de stress.

Por último, vale la pena mencionar que la virtualidad también permitió acercar a los alumnos a redes académicas de

¹² DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE CONTENIDOS EDUCATIVOS, “Inclusión con continuidad pedagógica”, Buenos Aires, 2013, p. 6.



las que participa la cátedra, invitándolos a actividades académicas como seminarios, conferencias y charlas con docentes de diversas regiones, estudios y propuestas, a las que algunos asistieron. Muchos de ellos mostraron interés en seguir vinculados y buscaron por su cuenta formas más duraderas de conectarse con redes sociales y páginas de instituciones y revistas (*Fundación para la Historia de España, Cuadernos Medievales, Programa Institucional el Mundo Atlántico en la Modernidad Temprana*, etc.)

Conclusiones

Como hemos descripto a lo largo del trabajo, la práctica docente y la reevaluación de la metodología y los objetivos colaboraron a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes también atravesaron procesos de adaptación a la nueva modalidad, frente a la que plantearon diversas estrategias y tuvieron sus propias problemáticas a la hora de encontrarse en soledad ante la tarea de cursar y rendir finales mediados por un ordenador.

Entendemos que la experiencia debe servir para plantearse cambios más profundos ya que no podemos saber si en los próximos años otra pandemia nos arrastrará una vez más al aula virtual. Aunque esta vez tendríamos el acervo de experiencias, materiales y estrategias acumuladas durante este año, la respuesta debe ser integral, planificada y unívoca. Su ausencia fue lo que más llamó la atención de alumnos y docentes en la



dimensión micro, y a especialistas y autoridades en la dimensión macro.

Creemos también necesaria, cuando vuelva la normalidad, potenciar la enseñanza *blended*. Es decir, proponer actividades en las que los alumnos puedan apoyarse en material cargado en la plataforma virtual, crear hipertextos, pizarras, foros, que sirvan de complemento a las actividades presenciales. De esta manera sería más fácil el seguimiento de las trayectorias académicas y permitiría volver a la virtualidad plena nuevamente, en caso de que fuera necesario.

Consideramos que el acercamiento de los alumnos a redes académicas facilitado por la virtualidad debe ser parte de las estrategias de enseñanza de la asignatura, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de unirse a conferencias, charlas, seminarios virtuales que ofrezcan instituciones educativas, de investigación o divulgación.

Comprobamos también que la evaluación constante de la propia práctica docente se vuelve crucial en un contexto como este, cuando lo presencial se traslada a lo virtual, y que el aprendizaje significativo se logra con la reflexión en torno a la propuesta pedagógica, el diálogo entre los miembros de la cátedra y la interacción con los alumnos, atentos a sus preocupaciones e inquietudes. Asimismo, hay otras dimensiones asociadas a lo identitario, a la cultura institucional y a las prácticas y estrategias de los estudiantes que fueron planteadas de manera tangencial en este trabajo y que podrían



ser abordados en mayor profundidad ya que merecen cada uno de ellas una investigación particular.

Este trabajo se propuso problematizar la experiencia a la luz de evaluaciones de la propia práctica, cambios, lecturas y relecturas de textos de especialistas y diálogos con los estudiantes y con las autoridades académicas para lograr una mejora constante en un contexto diferente, anómalo y por sobre todas las cosas, inesperado.

